

EL 75 por 100 de las consultas realizadas actualmente a psicólogos o psiquiatras infantiles tienen como motivo, implícito o explícito, las dificultades del niño en la escuela. Este porcentaje puede no ser más que un índice del grado de sensibilización y motivación de los padres a este problema. Sin embargo, disponemos de una indicación complementaria: estimaciones escolares realizadas hace dos años valoraban en un tercio aproximadamente la proporción de niños que encontraban dificultades claras en seguir el curso de la forma deseada.

Sea que el niño no aprenda —lo más frecuente—, sea que «se porta mal», sea que no participe en el juego colectivo, a partir de un cierto grado de conflicto, padres y maestros empiezan a preocuparse. Miran con atención al niño, intentando comprenderle de forma más objetiva, intentando localizar las oscuras dificultades y problemas que no le permiten acomodarse a las exigencias del medio escolar. Un tanto perplejos ante la ineficacia de los métodos caseros utilizados hasta el momento, miran al niño con desconfianza y desasosiego. No ha reaccionado a castigos, premios o amenazas; han intentado seguir los consejos de la maestra («que lea un ratito cada día»), pero el niño no ha mejorado. ¿Qué más pueden hacer? Y con la impotencia despiertan angustias y miedos más profundos, confesados sólo a medias: «¿Será que el niño es un poco retrasado?», «¿Será que no hemos sabido educarlo?». O bien: «Claro, ha salido al abuelo». «A este niño lo que le falta es mano dura». Los padres contemplan a su hijo desde un nuevo ángulo; los maestros lo hacen asimismo con sus discípulos, una vez agotadas las medidas más espontáneas y elementales.

Dada la frecuencia del problema, creo que puede ser útil exponer una serie de reflexiones personales basadas en una experiencia profesional directamente vinculada a esta temática. Se trata de reflexionar sobre lo que se le está exigiendo al niño, sobre las realidades a las que esperamos se acomode, sobre las presiones que inciden conjuntamente en padres y maestros y les llevan a forzar al niño a pasar, comprimido, retorcido y sin respiración, por este túnel estrecho, oscuro y largo llamado «escolaridad».

Veamos lo que ocurre en la práctica.

El programa y el maestro

La o el maestro de cualquier escuela, grande o pequeña, estacional, privada o religiosa, recibe

LOS NIÑOS: ESA MERCANCIA

al iniciarse el curso escolar un programa que debe aplicarse a los 30, 40 o 50 alumnos de su clase durante los nueve meses de curso. Niños y niñas entre siete y ocho años deben aprender, por ejemplo:

— En matemáticas: sumar y restar correctamente, calcular en base 5, iniciarse en la multiplicación (¡las tablas!) y en la división (¡más tablas!).

— En lenguaje: familiarizarse con la idea de nombre, verbo, género y número, etcétera.

Y no sigo detallando, porque resulta fácil referirse al programa. A finales del curso escolar, el maestro debe haberlo introducido en la cabeza de sus alumnos. Siente que tiene que hacerlo por las buenas o por no tan buenas, y sus razones, en el actual contexto social y económico, aparecen justificadas.

En efecto, ante todo, teniendo en cuenta el bien del chaval y considerando las disposiciones de la ley educativa en vigor (que, como mínimo, no tranquiliza sobre la posibilidad futura de los alumnos que se retrasan respecto de su edad cronológica), estima que el niño debe hacer todo el recorrido del programa en aquel curso; cualquier retraso pone en entredicho su posible acceso al Bachillerato y a una enseñanza superior posterior. Por lo tanto, y cumpliendo con su deber, hará todos los posibles para realizar la tarea en el tiempo asignado. Al mismo tiempo, los directores de escuela y los padres valorizan el trabajo del maestro en función del número mínimo de «insuficientes» que logra en su clase al finalizar el curso: a mejor maestro corresponde, según este criterio, el menor número de «insuficientes» por clase. Los aspectos más sutiles e interesantes del trabajo (lograr una mejor convivencia en clase, despertar los intereses, fomentar la creatividad, conseguir una participación activa en las labores comunitarias, etc.) raramente son valorados por aquellos de quienes dependen, en definitiva, los maestros; en cambio, resulta cómodo y aparentemente objetivo, mediante exámenes o evaluaciones (cuyas diferencias son mínimas

en la práctica, diga lo que diga la ley), contabilizar el número de sumas que los niños son capaces de realizar en un momento dado. El peso del programa es enorme. El conjunto de las actividades que tienen lugar en la escuela, toda relación interpersonal que se establece en su marco, tienen como telón de fondo este programa de conocimientos (informaciones) que el niño debe adquirir con unas técnicas uniformes en un tiempo uniforme.

¿Cómo se traducen estos criterios en la vida cotidiana de la escuela?

En primer lugar, en un estilo determinado de disciplina: que no se hable en clase (lo que representa que un niño de siete años debe mantener silencio y atención desde las nueve y media de la mañana hasta la una de la tarde, con media hora de recreo), que no se mueva de su sitio (porque con treinta y tantos niños, el maestro no puede permitir el más pequeño desplazamiento incontrolado).

En segundo lugar, se traduce en poner el resto de las actividades en función del rendimiento: cuando el niño se distrae y no termina su trabajo deberá hacerlo en la hora de recreo; si ha alborotado con los compañeros, dificultando así la marcha de la clase, es posible que se quede sin recreo también. Se suprimen, cuando el tiempo apremia y no se han completado, las actividades de otro estilo, que quedan siempre en segundo lugar (plástica, música, dibujo).

En tercer lugar, implica también una mecanización completa de las técnicas didácticas: sumar puede constituir un estúpido ejercicio de lógica en la medida en que la idea de número y los mecanismos operatorios de la inteligencia se utilizan al realizar la suma; pero puede también tratarse de una mecánica pura y simple, que no sirve para enriquecer la capacidad de razonar. En el primer caso, el trabajo pedagógico a realizar es más lento y laborioso y requiere a menudo una atención personal, un diálogo con las objeciones, resistencias y puntos de vista del alumno, que le permitan hacer de aquella labor una construcción activa por su parte. Lo mismo ocurre con la geografía, el lenguaje, etcétera. Un programa ajustado a

las posibilidades del niño (edad, tiempo disponible, flexibilidad de aplicación, conocimiento de los caminos psicológicos a seguir) podría enseñar a pensar. Quizá entonces no podría llevar el anquilosado nombre de programa.

Los padres

Los padres se sienten responsables del porvenir de sus hijos, reflejados en ellos, identificados y puestos a prueba en ellos. Una de sus mayores preocupaciones es la marcha escolar. Si hay suerte y el niño, por las razones que sean, va tirando en la escuela sin excesivos problemas, a cambio de ello, sigue siendo considerado en casa, al igual que antes de iniciarse la escolaridad «seria», como Pepe, María o Juanito. Sin embargo, en la medida en que no ocurra así, y que las grandes preguntas sobre su porvenir empiecen a ver la luz lentamente, los padres se inquietarán de forma progresiva y difícilmente reversible. En cosa de dos o tres años han proliferado enormemente preguntas, inquietudes y angustias: los padres van sabiendo y temiendo que, dadas las circunstancias escolares actualmente vigentes, el porvenir del niño se está jugando indisolublemente vinculado a las tablas de multiplicar. Saben que si el niño sigue lentamente o de forma defectuosa, tendrá dificultades para proseguir la escolaridad normal, para ganarse la vida, para situarse en un cierto «status» social. Los padres saben por propia experiencia que en nuestra sociedad la vida no es fácil; a menudo trabajan más horas del máximo tolerable y viven presionados por necesidades económicas reales o, como mínimo, falsamente generadas por el tipo de vida y de consumo en el que se hallan inmersos.

Los padres, pues, quieren modelar los hijos a la medida de sus deseos. «Verá usted —dicen unos—, nosotros somos licenciados... la niña tiene que ir a la Universidad». O bien: «Sé muy bien lo que me ha costado abrirme paso en la vida sin estudios... quiero que mi hijo los tenga... para esto trabajo como una mula, para esto lo he mandado a una escuela de pago... todo para que al final me salga un gandul». Así hablan los padres, presionados por sus propios y profundos motivos personales, a los que dan forma las circunstancias objetivas vividas y sufridas cotidianamente.

Ante esta situación, dos tipos de actitudes paternas aparecen con más frecuencia. Una, la de los padres plenamente identifica-



M. DOLORES RENAU

dos con la escuela, y que se convierten en representantes de la autoridad escolar en el hogar. El niño deja de ser Pepe, María o Juanito, para ir imperceptiblemente transformándose, con el aumento de los «insuficientes», en Pepe-que-no-aprende, María-la-holgazana o Juanito-el-distraído. Las visitas a la escuela son frecuentes en este caso, ya que padres y maestros tienen un objetivo común. Se reúnen para discutir conjuntamente las razones por las que el niño no sigue, y al final de las conversaciones, padres y maestros, juntos o por separado, intentan poner en práctica sus decisiones.

«Señorita, si a usted le parece que se ha distraído demasiado, que se quede sin recreo y que termine el trabajo».

«Ustedes podrían ponerle unas cuantas restas al llegar a casa...» (a las seis y media de la tarde, después de un largo día de trabajo escolar).

«Nene, si en las próximas evaluaciones esto no mejora, te quedarás sin bicicleta este verano...».

«Si te vuelven a castigar, te quedarás sin cine el sábado».

«Te cambiaré de escuela; aquí no aprietan bastante...».

«Por favor, señorita, apriételo un poco más».

Existe otra posible reacción: los padres, identificados plenamente con su hijo, creen que es el crío quien tiene razón, y que la culpa (para emplear los términos más frecuentemente usados en un tema en el que siempre hay que encontrar un culpa-

ble) es de la escuela. Pero no del sistema escolar, de la Escuela, sino de «esta» escuela; de este profesor, que no ha comprendido al chaval y lo ha arrinconado; de aquel otro, que fue excesivamente severo; de aquel colegio, que tenía el patio pequeño... Estos padres cambian cada año al niño de centro escolar, ya que no existe la escuela que se adapte suficientemente a las exigencias, peculiaridades y características de este niño, condensación y síntesis de las esperanzas y anhelos familiares.

Lo que raramente hallamos en situaciones similares a las expuestas es un intento de comprensión, objetiva y despegada, de este niño concreto ante unas exigencias expresadas a través de realidades muy tangibles también, sea cual sea el espíritu pedagógico general que ostenta la escuela y que nutre los folletos de propaganda. En la medida en que el problema puede plantearse de forma más objetiva, sin necesariamente cargar culpas al maestro o al niño, situando la problemática a un nivel más general que sirva para comprender tanto los mecanismos escolares en acción como la dificultad, si la hay, del niño, pueden los responsables de su educación enfocar la crisis con cierta tranquilidad y buscar ayudas.

El psicólogo

Al psicólogo, cuando padres y maestros han agotado sus recursos, se le pide que explore al

niño desde el punto de vista psicológico: ¿qué oscuras razones tiene para no aprender? Los padres tienden a justificarlo ante el psicólogo alegando que el niño debe ser un tanto perezoso y distraído; los maestros lo etiquetan fácilmente de «cortito».

El psicólogo parte, por lo general, del supuesto implícito de que un niño juzgado incapaz de pasar, por ejemplo, a cuarto grado es un niño patológico. Por lo tanto, con el bagaje académico de que disponga tratará de localizar y dar un nombre (los nombres siempre tranquilizan) a la supuesta patología. Tiene a su disposición una serie de instrumentos y técnicas cargados de magia científica para los profanos, y que poseen la virtud de «medir» aquello tan arduamente discutido y difícilmente definido que se llama inteligencia. El psicólogo centrará siempre sus esfuerzos exploratorios en el niño, lo hará con cierta frecuencia también en los padres y en la estructura familiar, y tal vez en la escuela, aunque raramente desde un prisma distinto al de considerarla como el marco en el que el niño debe encajar.

Aplicará pruebas y a veces se entrevistará con el niño. Con las pruebas o tests obtendrá resultados numéricos, que pueden adoptar la forma de Cociente Intelectual (CI), Edad Mental, o de valoración del nivel de organización de la percepción, entre otros indicadores; en teoría (incluso a nivel de tests utilizamos resultados estandarizados en otros países), sitúan al niño en un cierto lugar con referen-

cia a los de su misma edad cronológica.

Dada la utilización masiva e indiscriminada del concepto de CI, merece la pena señalar los límites de este instrumento descriptivo. Decir que un niño tiene un CI de 80 indica exclusivamente que en las pruebas y preguntas propuestas para la edad correspondiente, este niño va un poco más lento o retrasado de lo que en teoría podía preverse, de acuerdo con los resultados medios obtenidos por la población de niños de su edad. Sin embargo, pueden hacerse un gran número de objeciones al valor discriminativo de estos resultados, que van desde los criterios estadísticos utilizados (p. e. «standards» extranjeros) hasta objeciones de puro sentido común (situación nueva para el niño, persona desconocida, etcétera). Y, por lo tanto, aquellos resultados, en el mejor de los casos, sirven para establecer una descripción del rendimiento intelectual del niño en el momento de la aplicación en aquella situación concreta, pero nunca interpretan ni explican nada. Si por azar aquel niño del CI 80 sigue la escolaridad de forma deficiente, nos hallamos ante la divertida situación de que el test repite exactamente lo mismo que decía el maestro, con otras palabras, pero con la fuerza de la aparente objetividad de la ciencia, palabras que parecen justificar el hecho de que no pueda seguir el ritmo normal en la escuela. Se le ha clasificado, se le ha etiquetado, pero no se ha explicado nada ni se han aclarado las razones del retraso. Explicar, interpretar, comprender es mucho más difícil, laborioso y menos exacto. Hay que apoyarse, por una parte, en conocimientos teóricos muy amplios, y por otra, en una observación personal e individualizada, muy fina y profunda, de la conducta del niño en diversas situaciones, entre las que la situación de test es importante, pero jamás puede ser única.

Sea como sea, una vez realizada la exploración psicológica y obtenidos unos resultados, la situación cambia. Si éstos son bajos, la escuela queda tranquila y deja de poner en cuestión sus métodos o su personal. Los padres, sin embargo, siguen inquietos, porque el problema persiste, agravado por el hecho de que la escuela tiende a desentenderse de él. El niño, de todas maneras, guardará entre sus características personales este «80 de CI», que servirá de explicación-comodín para todas las dificultades que aparezcan. El instrumento de exploración elimina toda posibilidad de comprensión de las raíces del problema. Es más,

¡UN ACERO QUE MUERDE!

LIMAS/HERRAMIENTAS

Muerden, cortan, tuercen, sostienen,
modifican, cambian las cosas.
Están en la mano de los hombres con poder.



EUROFAMA 2000
considera que nuestras
limas son las mejores.

ESTUDIO GUIO

CORONA  CUELLO 
COMPAÑIA PRODUCTORA DE LIMAS, S.A.
aportado IO, tel 151 teleg pralimas-pornio-portlevedra

asociada de UNIAO DE LIMAS TOMÉ FERREIRA y del CONSORCIO INDUSTRIAL do MINO

36 **triumfo**

LOS NIÑOS: ESA MERCANCIA

se erige él mismo en explicación definitiva.

Pero el CI del niño puede ser normal, y lo es, sorprendentemente, en la inmensa mayoría de niños que presentan dificultades escolares. Este hecho pone en tela de juicio el valor predictivo y explicativo del CI en relación con los trastornos escolares del niño, por lo que, como antes decíamos, la reflexión teórica y las vías de exploración deben hacerse con otras perspectivas.

Cuando el CI es normal, el trabajo del psicólogo se complica; alejado de la realidad escolar, centra toda su atención en la observación del niño, buscando una justificación a su fracaso. Tanto a los padres como a los psicólogos les es difícil aceptar que un niño inteligente no funcione. Afortunadamente para psicólogos y maestros, un nuevo nombre, la famosa «dislexia», ha llenado con gran éxito el vacío explicativo y ha permitido dar cabida a una gran diversidad de problemas, muy heterogéneos, con el resultado de ahorrar planteamientos más profundos, tanto a nivel de aproximación psicológica individual como de criterios y técnicas pedagógicas.

¿Y el niño?

En este conjunto de fuerzas que presionan sobre el niño para adaptarlo a la escuela, ¿quién se plantea la posible necesidad de adaptar la escuela al niño? ¿Quién se plantea la parte de inadaptación generada frecuentemente por el mismo sistema escolar y sus consecuencias? ¿Quién reflexiona sobre la incidencia de la vida escolar en campos tan aparentemente alejados de ella como las vacaciones de verano (frecuentemente condicionadas por los resultados del curso), las bicicletas, los regalos y, en una palabra, toda la vida de relación personal del niño, actualmente vehiculizada a través de la familia?

Padres, maestros y psicólogos, una vez agotadas sus posibilidades de acción, se plantean los «problemas» del niño. Raramente se plantean la escuela como problema, o, mejor aún, la escuela en relación al niño. Nos hemos referido a una escuela transmisora de unas técnicas de aprendizaje y de una ideología subyacente, coercitivas, pasivizantes y represivas a nivel físico

y mental. Hemos hablado de la familia, que transmite a su hijo de forma directa, sin filtros ni protecciones, las angustias creadas por la sociedad en la que vive, exigiéndole además que las comprenda con la misma connotación afectiva que ellos. Hemos hablado también del psicólogo, el técnico en inadaptación, que sin poner en cuestión el sistema escolar, y con unas técnicas inadecuadas y parciales para la problemática que se presenta, ayudará a padres y escuela a encajar al niño dentro del sistema educativo.

¿Y quién habla aquí del niño como tal, de sus necesidades a nivel físico y psicológico? ¿Quién se preocupa en este juego de fuerzas de representar los deseos del niño, incapaz todavía de utilizar el lenguaje de los adultos para defenderlos? ¿Quién se ocupa de valorar al niño como un ser global y no únicamente como un escolar? ¿Quién se ocupa de seguir la evolución de su equilibrio personal, de sus relaciones sociales, de la adquisición de responsabilidad y del desarrollo de su capacidad de iniciativa y creatividad? Si alguien lo hace, por desgracia, al margen de la escuela, sin que estos criterios lleguen a ser operativos en aquellas actividades que ocupan la mayor parte de sus horas.

Padres, maestros y psicólogos estamos jugando el mismo juego, girando en el mismo engranaje. A través del inocente programa, el necesario número de niños por aula, las condiciones reales, físicas, espaciales y temporales, se está determinando buena parte de la psicología de nuestros niños; psicología no de manuales, sino de realidades. No se han valorado suficientemente las consecuencias cotidianas de hechos aceptados por todos como evidencias. No se ha reflexionado con suficiente seriedad sobre las exigencias a las que obligamos a adaptarse a los niños, frecuentemente tan alejadas de los criterios de los libros de pedagogía, de las ideas educativas manifiestas en los folletos de propaganda de las escuelas más activas, de las finalidades inscritas en los programas oficiales y de las suaves elucubraciones de los padres sobre sus líneas educativas cuando se hallan de tertulia. Porque, en definitiva, la psicología del niño se construye, no a través de ideas, sino a través de su relación con objetos, horas, tiempos y lugares. ■ M. D. R.